Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270303
Centre d'intérêt: 51

Laperrière, Anne.

Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles? / Anne Laperrière. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1976.
36 f. ; 28 cm.

Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 370.193/L311o Cote LC: LC/215

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Démocratisation de l'enseignement

Le texte rassemble les données tant américaines que montréalaises qui appuient la thèse de l'ouverture de l'école aux réalités des milieux populaires. Il s'agit d'un exercice de réflexion qui prend place au seuil d'un plan quiquennal d'intervention dans les écoles de milieux défavorisés élaboré par la CECM. Rappelant les espoirs fondés sur la notion de compensation et l'échec qui en a résulté, le document recherche les fondements d'une véritable démocratisation de l'enseignement. Il croit la trouver dans une ouverture de l'école au milieu dans lequel elle est implantée et dans un respect de sa réalité et de ses valeurs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8170279
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270303

OÙ s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles?

Anne Laperrière

E D U Q 8270303

OÙ S'EN VA L'INTERVENTION EN ÉCOLES DE MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES?

ANNE LAPERRIÈRE

JUILLET 1976

LA COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL
3737 EST, RUE SHERBROOKE, MONTRÉAL 405

THE MONTREAL CATHOLIC SCHOOL
COMMISSION
3737 SHERBROOKE STREET EAST, MONTREAL 405

OCT - 7 1976

le 30 septembre 1976

Monsieur Claude Hébert
Conseil scolaire de l'Île de Mtl
1415 est, rue Jarry
Montréal. P.Q.

Monsieur,

Vous trouverez ci-jointe une copie de la version finale du texte "Où s'en va l'intervention en écoles de milieux socio-économiquement faibles". Ce texte rassemble les données tant américaines que montréalaises qui appuient la thèse de l'ouverture de l'école aux réalités des milieux populaires et en esquisse quelques préliminaires pratiques.

Ce texte est encore très peu distribué. Si l'un d'entre vous en désire des copies supplémentaires, il lui sera aisé d'en obtenir par M. Gilles Goulet, conseiller à l'Opération Renouveau à la C.E.C.M. D'autre part, je serai disponible aux demandes de tout groupe désirant avoir de plus amples explications ou entamer une discussion sur la question traitée: encore ici, il vous faudra faire passer votre demande par M. Goulet.

Anne Laperrière

Anne Laperrière
attachée de recherche à
l'Opération Renouveau

AL/jdj

INTRODUCTION ET RESUMÉ

Le texte qui suit ne se veut pas un répertoire de solutions aux problèmes de l'école en milieux socio-économiquement faibles. Comme pour tous les problèmes sociaux, les solutions ne peuvent être données d'avance. Plutôt, il veut retracer le chemin qui a été fait, les écueils et les mirages qu'il a révélés et les nouvelles voies d'intervention qu'il a dégagées. Cette réflexion globale - qui puise dans les nombreuses recherches sur le sujet - nous a parue utile au seuil d'un nouveau plan quinquennal d'intervention, et après un effort de cinq ans où principaux et enseignantes ont tenté - à l'aide des nouvelles ressources dont ils disposaient - de rendre viable pour les enfants dont ils avaient la charge une école à laquelle auparavant, on n'accordait que peu de chances de s'en sortir.

La première section de ce texte se propose d'éclaircir comment s'est fait le cheminement - en matière d'intervention scolaire en milieu socio-économiquement faible - vers une option d'école ouverte sur les réalités du milieu. Elle retrace tout d'abord les acquis de l'expérience américaine[1], en soulignant

---

1. *Nous nous référons tout au long de la première partie du texte à l'expérience américaine. Non qu'il n'y ait rien d'original à retirer de l'expérience québécoise: il y a sûrement des aspects originaux à notre expérience, - tels l'intégration des parents à la prématernelle, la mise sur pieds de la formule "marraines", les projets spéciaux etc..., - dont l'analyse et l'évaluation suivies ouvriraient la porte à des perspectives nouvelles d'intervention. Mais nous n'avons pas ces analyses. Et il n'en reste pas moins, d'autre part, que notre expérience s'est fondamentalement calquée sur le tracé de l'expérience américaine, en raison des similitudes évidentes entre nos deux sociétés. L'analyse critique dont cette dernière a été l'objet peut donc, en ce sens, s'appliquer à notre expérience, avec des nuances mineures.*

les éclaircissements nouveaux qu'a amenés chacune de ces étapes sur la nature du problème; puis elle présente quelques lignes de force de la pédagogie contemporaine, qui éclairent à profit la réflexion sur l'école en milieu populaire, débouchant ainsi sur une remise en question profonde du système scolaire dans sa relation avec l'enfant et avec la société. C'est cette remise en question qui a donné naissance à une stratégie plus globale d'intervention en école de milieu populaire, tenant compte de la dimension sociale fondamentale du problème et de ses implications quant à l'intégration de l'enfant dans l'école: l'ouverture de l'école au milieu.

Qu'impliquerait l'engagement de l'Opération Renouveau dans cette voie? Etant donné la nouveauté d'une telle expérience et le peu de données accumulées à date, nous ne pouvons en définir que ce qui nous en semble quelques préliminaires indispensables: ce sont les résultats de ces premiers pas qui permettront la définition de l'étape ultérieure. Ces préliminaires, exposés dans notre deuxième section, s'inspirent principalement des données de la recherche qui a été menée sur la relation école - milieu ces deux dernières années dans le cadre de l'Opération Renouveau. C'est donc dire qu'elle s'inspire directement de l'analyse des perceptions qu'ont parents, enseignantes et directions de la situation actuelle de l'école.

Enfin, notons que le texte a été écrit de façon littéraire, pour en faciliter la lecture. Toutefois, il ne relève pas de l'opinion personnelle, mais s'appuie sur des données objectives abondantes et des observations concrètes, que nous avons citées sous forme de notes, pour alléger le texte.

L'ÉVOLUTION DES THÉORIES D'INTERVENTION EN MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES

VERS L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE AU MILIEU

A-T-ON DÉMOCRATISÉ L'ÉCOLE?

Lorsqu'on a parlé de démocratiser l'école aux Etats-Unis dans les années '50, on a cru qu'il suffisait de multiplier les établissements scolaires, de moderniser et valoriser l'éducation et enfin, de la rendre plus accessible pécuniairement[1] pour l'ouvrir aux classes *défavorisées* de notre société, caractérisées au seul niveau de leurs limitations financières.

On s'est vite rendu compte, cependant, qu'un accès plus *facile* à l'éducation supérieure ne suffisait pas à entraîner la mobilité sociale prévue pour les individus des classes socio-économiquement faibles. Au contraire, les performances scolaires médiocres des défavorisés enfin promus dans le système d'éducation supérieure ne semblaient qu'appuyer ce que leur exclusion pratique de ce système avait toujours supposé: que les individus des strates sociales inférieures y sont et y restent à cause de leurs *aptitudes* intellectuelles moindres et de leur manque d'ambition.

---

1. Il faut tenir compte que le coût des frais de scolarité n'était qu'un minime obstacle pécuniaire en regard du coût que représentait pour un individu et sa famille le manque-à-gagner d'un étudiant en âge de travailler.

LA "COMPENSATION" AU SECOURS DE LA DÉMOCRATISATION: UN ÉCHEC

Cependant, le souffle égalitaire des années '60 et la révolte grandissante des défavorisés aux U.S.A. interdisaient une classification rapide du problème scolaire ainsi mis à jour sous un titre génétique. Les performances des défavorisés à l'école étaient nettement inférieures: nul ne pouvait le nier. Mais, de plus en plus, l'on se rendait compte que l'école, dès la première année de l'élémentaire, supposait acquis certains savoirs et aptitudes, qui ne relevaient pas que du développement génétique, mais aussi d'apprentissages culturels proprement dits: un certain *niveau* de développement du langage, et en particulier, un certain *niveau* d'articulation, certaines connaissances, et enfin, certains comportements émotifs et sociaux: individualisme, ambition, compétition, non-interférence[1], etc. Une fois ces éléments culturels définis, on ne fut pas long à se rendre compte que les enfants de milieux défavorisés ne les possédaient pas *suffisamment* à leur entrée à l'école. Ceci fut tout de suite interprété comme une <u>différence de niveau</u> de performance ("attainment") due à une sous-stimulation du milieu, et non comme une différence de culture, la culture de la classe moyenne - que calquait la culture scolaire - paraissant comme la seule possible, comme un bien indéniable à atteindre pour tout individu.

---

1. On peut retrouver un relevé assez complet des études américaines illustrant ces "déficiences" dans Bloom B.S., Davis A. et Hess R. : <u>Compensatory Education for Cultural Deprivation</u>, New-York, Holt 1965.

Lorsque l'Opération Renouveau se mit en branle en 1970, elle partit exactement d'une même analyse de la situation: ainsi jugeait-on qu'une "très forte proportion des enfants de milieu défavorisé n'avait pas les prérequis voulus pour réussir les tâches qu'on attendait d'eux". En particulier, on insistait sur "le retard observé .. au niveau du langage". Au niveau des comportements émotifs et sociaux, on citait "l'agressivité des enfants et les nombreux problèmes de discipline rencontrés à l'école". Tous ces problèmes prenaient racine dans "les privations subies par l'enfant dans son milieu familial", dans les "déficiences" de ce milieu[1].

La solution aux handicaps socio-culturels ainsi massivement décelés dans les classes défavorisées parut relativement simple: il s'agissait d'investir massivement au niveau préscolaire afin d'amener les enfants pauvres au même niveau de développement culturel que les autres, au seuil de la première année d'école. Et chose fut faite: les millions affluèrent aussitôt pour les programmes préscolaires.

Mais le beau rêve eut une fin brutale: les évaluations des programmes Head Start démontrèrent qu'au bout de quelques années, tous les acquis de la maternelle s'étaient volatilisés chez les enfants[2]: de même, au

---

1. Se référer à "L'école en milieu défavorisé", document de travail, CECM, septembre 1969, pp. 4 - 5 - 10 - 13 - 20 en particulier.

2. Voir, entre autres, Ciricelli V.G. et al. : The Impact of Head Start: An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development, Washington, D.C. Office of Economic Opportunity, June 12, 1969.

Québec, les enseignantes constataient que sans prolongement intensif au-delà des premières années de l'élémentaire, les mesures de l'Opération Renouveau perdaient vite leur impact[1]. La *sous*-stimulation du milieu semblait anéantir rapidement les efforts de l'école. L'étude gigantesque de J.S. Coleman[2], venait par ailleurs confirmer cette prédominance de l'influence familiale sur l'addition de ressources scolaires.

On revenait, après beaucoup d'efforts, au point de départ: les enfants de milieux défavorisés ne semblaient pas "adaptables" à l'école. Force était donc de leur "adapter" l'école, afin de les garder en son sein. Ne remettant pas en question les buts, contenus et modes de fonctionnement de l'école, jugés adaptés à la société actuelle, on s'attacha donc à créer un système de voies inférieures, - parfois dites de *rattrapage*, mais s'avérant le plus souvent des culs-de-sac - pour ceux qui ne pouvaient profiter de la chance *plus égale* que leur offrait le système scolaire régulier, enfin ouvert à tous. Les défavorisés, qui ne répondaient pas aux normes des classes moyennes traduites en des tests de tous genres, affluèrent dans ces voies,

---

1. Voir à cet effet: La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, rapport préliminaire, CECM, mars 75, pp. 64 et 66.

2. J.S. Coleman et al., Equality of Educational Opportunity, Washington D.C., U.S. Government Printing Office, 1966. Voir aussi, dans la suite de ce rapport, Mosteller, F. et Moynihan D.: On Equality of Educational Opportunity, New-York, Vintage, 1972.

vite dévaluées sur le marché du travail[1]. Ainsi, assez paradoxalement, la démocratisation de l'école - traduite par une rétention plus longue des enfants dans le système scolaire - a-t-elle donné lieu à la rationalisation et à la justification *scientifique*[2], - par le biais des tests - de l'exclusion culturelle et économique des défavorisés de la "great society"[3].

---

1. Voir entre autres: Somers G., The Effectiveness of Vocational and Technical Programs, Center for Studies in Vocational and Technical Education, University of Wisconsin, 1971.

2. C'est la conclusion qu'un éminent psychologue américain, A.R. Jensen, tire de l'expérience américaine des années '60 en milieux défavorisés. Voir à cet effet son article "How Much Can we Boost I.Q. and Scholastic Achievement?" dans Harvard Educational Review, Reprint series no 2, pp. 1-125. De nombreuses critiques ont cependant été faites sur sa méthodologie, entre autres celle de J.S. Kagan: "Inadequate Evidence and Illogical Conclusions", dans le même numéro, pp. 126-129.

3. Quant à ceux-là - indéniablement plus nombreux qu'avant, mais encore minoritaires - qui avaient réussi à pousser leur éducation dans la voie régulière, ils devaient découvrir de leur côté que l'inflation de l'éducation avait haussé les demandes des employeurs et que leur statut social d'origine, à éducation égale, jouait contre eux; en bref, que leurs diplômes ne leur garantissaient pas nécessairement une meilleure place dans la société. Voir à cet effet, Manuel Crespo: "An Assessment of the Inflation of Education Hypothesis" (1952-1972), unpublished paper, Department of Sociology, Mc Gill University; Duncan O.D. et al: Socio-economic background and Occupational Achievement: Extensions of a Basic Model, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1968. Et aussi C. Jencks: Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, 1972. Enfin, Sar Levitan, Garth Mangum, and Ray Marshall: Human Resources and the Labor Market: Labor and Manpower in the American Economy Harper and Row, New-York, 1972. Ce paragraphe, tiré de P.W Bélanger et Guy Rocher: Ecole et Société au Québec, 1975, résume bien la situation et est solidement appuyé par les données statistiques américaines: "En termes absolus, la condition des enfants défavorisés s'est améliorée au cours des dernières années; leur situation économique et leurs connaissances académiques, autant que leur niveau de rendement, sont plus élevés que jadis. Mais dans une société donnée, l'égalité est chose relative; et les différences essentielles sont celles qui, à un moment donné, divisent les couches de cette société. Donc, même si l'on sait qu'en termes absolus le sort des désavantagés s'est amélioré, celui des favorisés, proportionnellement, s'est amélioré plus encore."

L'ECHEC DE LA COMPENSATION: POURQUOI?

Si l'application de programmes compensatoires aux Etats-Unis a pu avoir des effets secondaires intéressants, il n'en reste pas moins que dans ses visées fondamentales, soit la réussite académique des "*défavorisés*", l'expérience compensatoire s'est soldée par un échec percutant. De même, il ne semble pas qu'ici, l'Opération Renouveau ait réussi à date à conduire les enfants de milieu populaire au succès scolaire, de l'avis même des enseignantes[1].

A quoi donc est dû cet échec? Bien que la délimitation trop étroite de l'intervention et l'insuffisance des mesures[2] aient sérieusement handicapé l'Opération Renouveau, de l'avis des enseignantes et directions qui ont vécu de près l'expérience, les limites d'une telle expérience tiennent d'abord, selon eux, à un facteur encore *externe* à l'école: la famille.

---

1. Nous faisons référence, tout au long de cet exposé sur les opinions des directions et enseignantes à l'étude qualitative sur: La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, CECM, 1975.

2. Les mesures supplémentaires qui paraissent absolument nécessaires aux enseignantes, après cinq ans d'expérimentation, sont: une intensification des mesures d'aide aux écoles, un abaissement du ratio maître-élèves, la sélection du personnel enseignant, une adaptation des programmes au monde familier de l'enfant et à son "rythme" et enfin, un réaménagement de l'activité scolaire. Voir La Culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, op. cit. pp. 55 à 69.

Le succès mitigé de l'Opération Renouveau viendrait de la nature même du problème qu'elle aborde: lutter contre l'insuccès scolaire en milieu populaire, c'est lutter contre la famille, ses problèmes, ses valeurs et ses comportements "nocifs". Or l'école n'a pas les moyens de régler les problèmes familiaux; elle constate, d'autre part, qu'elle ne peut arracher à la famille l'allégeance première de l'enfant et changer ses valeurs et comportements. Ainsi, la promotion de l'enfant défavorisé au même palier scolaire que l'enfant de classe moyenne apparaît-elle comme une utopie. Ce qu'enseignantes et directions visent tout au plus - et on serait encore loin de ce but - c'est une *amélioration* suffisante de l'école en milieux populaires pour permettre de donner aux enfants les aptitudes intellectuelles et sociales minimales à leur bon fonctionnement dans notre société.

Ce jugement rejoint parfaitement les données du rapport Coleman qui concluait à la prédominance de *l'influence familiale* sur toute variable scolaire dans la carrière éducationnelle de l'enfant. Les nombreuses analyses qu'ont suscitées à l'époque ces conclusions décevantes n'ont fait que confirmer ce point: la simple addition de ressources à l'école a été impuissante à enrayer l'hémorragie scolaire en milieux populaires. Afin d'être efficace, l'école se voit acculée à une réforme de fond: pour être logique avec ses prémisses, cette réforme devrait avant tout voir à s'allier *l'influence familiale* et le vécu de l'enfant.

LES LECONS DE L'EXPERIENCE COMPENSATOIRE

L'échec de l'école dans ses efforts de promotion individuelle des défavorisés n'a cependant pas été sans fruits: peu à peu, il a permis de mettre à jour les options culturelles de l'école, son opposition aux apprentissages et manières d'être des classes défavorisées, et enfin, son rôle social de sélection des élites. En fait, on s'était peu préoccupé, dans les années '60, de rencontrer les défavorisés sur leur terrain, les décrétant d'emblée irrationnels et sous-développés parce que n'affichant pas les attitudes et comportements qui amenaient la réussite des classes moyennes. On avait alors cru faire face à un *vide* de valeurs ou de culture, facilement *remplissable* . Au fil des difficultés, on s'est cependant rendu compte qu'on s'opposait en fait à un système organisé d'attitudes, de valeurs et de comportements constituant une réponse rationnelle à un ensemble de conditions de vies objectives[1]. Plus: cette culture avait ses forces propres, largement méconnues par les études de l'école compensatoire, faites à distance et en vase clos. Les recherches de William Labov[2], en particulier, illustrèrent

---

1. Elliot Liebov, Tally's Corner, Little Brown, Boston, 1967. Pour ne donner qu'un exemple, on peut se référer au "collectivisme" des classes populaires; là où les biens matériels sont rares, il est normal qu'ils ne soient pas considérés comme "propriété privée" et soient constamment échangés.

2. Voir en particulier: "The Logic of Non-Standard English" in Frederick Williams ed., Language and Poverty, Institute for Research on Poverty Monograph Series, Chicago, Markham, 1972.

de façon brillante le narcissisme dont avaient fait preuve ces premières analyses, en donnant des illustrations percutantes de l'à-point de la logique populaire et de son expression verbale, constamment refoulées par le contexte social de l'école[1].

Ainsi découvrait-on que ce qu'on avait toujours considéré comme la seule intelligence, les seules valeurs, la seule culture, la seule éducation ou la seule réalité morale et décente n'étaient en fait que l'intelligence, les valeurs, la culture, l'éducation et la réalité des classes favorisées par notre ère industrielle. En fait, on avait allègrement ignoré les réalités et la culture de près de 40 % de la population[2].

---

1. Cette prise de conscience d'une intelligence et d'un ensemble d'attitudes et de comportements différents, objectivement adaptés à des conditions sociales foncièrement différentes commence à peine à percer. Elle est marquée, entre autres, par la mise en perspective graduelle de la psychologie dans le champ de la *défavorisation*, au profit d'une approche plus globale à la *démocratisation* de l'enseignement, l'approche individualiste s'étant révélée sans issue probante.

2. Ce sont les chiffres du recensement de 1968 concernant les "zones grises" de Montréal. A noter ici que cet "oubli" par l'école des réalités ouvrières et prolétaires n'est pas dû au hasard. Il relève de mécanismes sociaux bien rodés qui servent tout naturellement les intérêts au pouvoir: les classes sociales favorisées par un système - quel qu'il soit - n'ont jamais intérêt à s'ouvrir les yeux sur ce qui en constitue l'envers: le chômage forcé de milliers de travailleurs, les conditions débilitantes de travail dans plusieurs secteurs d'activité, les taudis, les aberrations du système d'assistance sociale sont autant de facettes qu'on répugne à exhiber. Dans un mouvement "d'optimisme" entêté, on préfère considérer ces faits comme des excroissances erratiques et négligeables du système socio-économique en dépit même de leur ampleur, de leur constance et de leur nécessité démontrée pour la survie du statu quo.

Ainsi, il devenait évident que tant que l'école conserverait ses buts, contenus et modes de fonctionnement, visant à façonner un individu ayant des perceptions (le "contenu" de l'enseignement) et des modes de fonctionnement[1] (l'approche pédagogique: individualisation, fragmentation, compétition) conçus par et pour les classes sociales moyennes[2], elle ne profiterait qu'aux fils de défavorisés prêts à ignorer le vécu et les perceptions de leur milieu, et capables d'adopter celles des classes montantes, ainsi que les comportements s'y rattachant: bref, aux individus capables de rejeter leur milieu. Plus qu'un rattrapage intellectuel, l'école exigeait de l'enfant de faire abstraction de son vécu et de mater les manières de penser et d'agir qui en découlaient, de rejeter son milieu familial pour l'école: peu d'enfants sont capables d'un tel détachement.

---

1. Cf. l'étude éclairante de R. Dreeben: On What is Learned at School.

2. Ceci découle directement du fait qu'historiquement, l'école est une création des classes supérieure et moyenne.

L'ÉDUCATION: POURQUOI?

En fait, l'option sociale de l'école en faveur des classes moyennes n'avait jamais été camouflée aux Etats-Unis. L'école *démocratique* n'avait-elle pas été expressément lancée pour créer en grande partie ces classes moyennes de l'ère post-industrielle? L'école n'était-elle pas restée dans l'esprit populaire cette voie d'accès privilégiée à la qualification et à la réussite sociale? Ce qui avait fait choc, c'était de constater non pas que l'école était de classe moyenne, mais qu'elle interdisait de fait l'accès des classes inférieures au "well-being" américain plutôt que de le faciliter, et ce, malgré les millions qu'on pouvait verser à cette cause. La société post-industrielle, une fois ses besoins de main-d'oeuvre spécialisée comblés, avait laissé les couches les plus humbles du système à leur sort, sans ce changement à leurs conditions de vie qui aurait pu leur rendre accessibles les contenus et valeurs de l'école moyenne[1]. En fait, en proposant aux classes défavorisées un modèle sans pertinence ni résonnance par rapport à leur situation vécue, on réduisait la scolarisation à un rituel vidé de sens et vite rejeté.

Parallèlement à ce constat non équivoque d'échec de l'école comme instrument de promotion sociale, pointait une nouvelle conception de l'éducation, perçue non plus priotairement comme productrice d'une main-d'oeuvre qualifiée pour une technologie en évolution rapide, mais comme un instrument d'épanouissement et de libération. En fait, l'engouement pour la société

[1]Par exemple, comment devenir individualiste là où les biens matériels sont rares et qu'on a souvent besoin du voisin?

post-industrielle était tombé[1]. On se mettait à compter les plaies du système: insignifiance du travail, irresponsabilité sociale, violence, aliénation, etc.[2]. Peu à peu, on se rebellait contre l'anonymat et l'impuissance auxquels l'état industriel avait relégué l'individu et sa communauté. La conception de l'éducation, assujettie depuis près d'un demi-siècle aux exigences de la production, a elle aussi secoué le joug. Plutôt que de viser à faire des individus des rouages qualifiés et adéquats du système économique, elle en est venue à une définition plus indépendante de sa tâche: amener une prise de conscience et une prise en charge par les individus et leurs communautés de leur vécu individuel et social[3].

Il est à noter ici que cette *prise de conscience* et *prise en charge* dont parlent les pédagogues contemporains auxquels nous nous référons n'a rien à voir avec cette notion strictement psychologique *d'autonomie* parfois utilisée en éducation: l'autonomie psychologique a une portée strictement adaptative et thérapeutique, l'indépendance émotive[4] étant un pré-requis à la survie dans notre monde individualisé. Les notions pédagogiques de *prise en charge* sont dénuées au contraire de tout but thérapeutique: elles sont

---

1. Nous nous référons ici aux affrontements des années '60 qui ont donné naissance à une cascade de programmes sociaux et éducatifs de tous genres.

2. Voir l'excellente description dans Work in America, Report of a Special Task Force to the Secretary of Health, Education and Welfare, MIT Press, Jan. 1973.

3. Voir Paulo Freire: Pedagogy of the Oppressed, New-York, Seabury Press, 1970.

4. Et ce qu'elle suppose comme pré-requis.

strictement éducatives visant d'abord la plus grande lucidité[1] possible quant à la description de ce qui existe et quant à la praxis[2] qui en découle.

---

1. La description la plus complète ("comprehensive") de ce qui est est le prérequis écucatif à cette lucidité.
2. C'est-à-dire la science de l'action.

LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT C'EST QUOI?

La jonction des cheminements de la pensée sur la promotion des milieux socio-économiquement faibles et sur les buts de l'éducation devait amener une nouvelle perception de la *démocratisation* de l'enseignement. L'échec de l'expérience compensatoire avait démontré clairement qu'on ne pouvait faire de l'école un instrument d'égalisation sociale tant que celle-ci resterait aussi étroitement inspirée par les valeurs et contenus typiques de la seule classe moyenne. Au départ, cet instrument était foncièrement étranger aux classes populaires. L'"*influence familiale*" qui jouait si puissamment contre l'injection massive de ressources scolaires[1], c'était la réalité vécue même des milieux socio-économiquement faibles, que l'école des classes moyennes avait laissée à la porte. La "prise de conscience" par l'éducation dont parlent les éducateurs modernes devenait ainsi impossible aux enfants des classes populaires. Comment, en effet, auraient-ils pu "prendre conscience" de ce qu'ils ne vivaient pas? Et comment, alors même que l'école ignorait systématiquement tout ce qu'ils vivaient, auraient-ils pu donner

---

1. Nous nous référons toujours ici au rapport Coleman.

un sens à l'école[1]? Ainsi, la démocratisation de l'enseignement, même étroitement comprise comme la création d'une accessibilité égale au marché du travail, ne pouvait-elle se faire sans la démocratisation au départ des contenus et modes de fonctionnement de l'école, pour qu'ils intègrent aussi les réalités vécues par tout un secteur de la population. L'enseignement démocratique s'est ainsi défini comme celui qui considérait que tout vécu a une valeur instructive égale, qu'il soit le vécu des pauvres ou celui des riches. La valeur instructive du vécu tient à ce qu'il nous révèle de la vie et en ce sens, l'analyse du vécu du pauvre devient indispensable à une analyse lucide du vécu du riche, les deux étant fonctionnellement reliés. L'éducation démocratique est ainsi apparue fondamentalement comme celle qui, rejetant toute allégeance à une classe sociale donnée et à la vision du monde qui la sert, soumet à une analyse rigoureuse tous les segments de la réalité sociale: c'est une éducation non plus sélective et moralisante, mais essentiellement lucide et sans fausse pudeur, refusant d'ignorer les aspects

---

1. Il est en effet difficile d'imaginer pouvoir intégrer l'école à la vie de l'enfant et la rendre motivante sans cette sensibilité à ce qu'il vit. Ce que l'enfant vit ne se réduit évidemment pas qu'à son vécu social: le monde physique et technologique, par exemple, font partie de son champ d'exploration. Mais ils ne prennent sens pour l'enfant que par ce qu'il en voit ou vit. De même, le monde culturel et social *élargi* ne peut avoir de sens que par ses liens avec le vécu culturel et social immédiat de l'enfant. Enfin, son monde psychologique est imprégné d'influences sociales. Pour le pédagogue, l'intérêt du vécu social de l'enfant tient à l'attrait affectif et motivationnel qu'il exerce sur l'enfant. En dédaignant de connaître et de s'allier le vécu social des enfants, l'école se prive d'un atout majeur et risque de ne "faire" aucun sens pour beaucoup d'entre eux.

de la réalité politiquement ou moralement gênants pour les intérêts au pouvoir. C'est une éducation qui pose au départ de toute prise en charge individuelle ou sociale une analyse lucide et complète des situations vécues. On est loin ici de l'école traditionnelle qui rejette systématiquement comme immorale ou irréelle[1] toute réalité qu'elle ne peut intégrer sans ébranler la vision du monde et de la moralité qu'elle est chargée de transmettre.

Ainsi, c'est seulement à partir du moment où l'école acceptera de considérer le vécu des défavorisés comme aussi instructif sur la société et l'individu que le vécu du riche qu'elle deviendra vraiment démocratique, donnant une place égale à l'un comme à l'autre. C'est seulement à partir de ce moment qu'elle aura prise sur l'enfant *défavorisé*, ne lui demandant plus ce détachement du réel - tout-à-fait anti-pédagogique - qu'elle lui demande constamment présentement, mais le faisant aborder de plain-pied cette réalité et lui donnant ainsi l'instrument premier de toute prise en charge: la lucidité.

---

1. A titre d'exemple, le tabou auquel sont soumises dans les écoles plusieurs réalités de la vie ouvrière et de la vie politique: grèves, luttes syndicales, crise du chômage,etc... ou certains évènements, tels la "crise felquiste" de 1970 ,le débat autour du manuel du 1er mai etc...

QUELQUES PRÉLIMINAIRES A UN RAPPROCHEMENT ÉCOLE-MILIEU

EN MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES

LE VÉCU DE L'ENFANT DE MILIEU POPULAIRE, C'EST QUOI?

Le vécu des défavorisés a été à ce jour largement ignoré pour ne pas dire caricaturé tant par *l'homme moyen* et l'enseignement officiel que par les théoriciens de la défavorisation. Il n'y a rien de surprenant à cela: toute société a tendance à cacher ses plaies, et à les attribuer non pas à son fonctionnement, mais aux fatalités génétiques dont aucune société ne peut s'exempter. D'un côté, on a donc défini les individus des classes sociales socio-économiquement faibles comme des paresseux, des sans allure, des démunis ou des profiteurs: les vrais pauvres, victimes d'une mauvaise organisation sociale, seraient l'exception. De l'autre, on a statué sur leur infériorité, établie de façon scientifique en les mesurant sur ce qui faisait la force des classes moyennes.

La prédominance d'un tel jugement sur les défavorisés rendait bien normal que l'école passe outre à leur vécu et essaie d'inculquer à l'enfant une image plus haute de la vie. Les aperçus rapides et impressionnistes sur la vie du milieu qu'ont occasionnellement les enseignantes ne peuvent en rien aider à changer cette image, sans les informations et la sensibilisation nécessaires à leur juste analyse. Or, on ne possède pas de données <u>systématisées</u> sur le vécu des classes défavorisées. Elles sont éparpillées, souvent fragmentaires et étroitement circonscrites: statistiques sur les revenus, le peuplement et l'équipement des logements; certains taux de maladies suivant les classes sociales; des études sur les conditions de travail des ouvriers et ouvrières, sur les accidents de travail, les maladies industrielles;

quelques chiffres sur les chômeurs et assistés sociaux, leurs revenus, leurs possibilités de travail; des études de consommation; des études sur les gangs d'adolescents; quelques autres études monographiques; quelques études historiques sur la classe ouvrière et les migrants ruraux; le travail acharné de quelques chercheurs comme William Labov en linguistique; quelques documentaires et commentaires, etc...

Plus particulièrement en ce qui concerne l'école en milieu défavorisé, on s'est plus préoccupé à ce jour d'étudier le vécu des défavorisés sur quelques points *déficients* contrastant avec le vécu des classes moyennes que dans sa propre logique subjective et objective. On en a glané ici et là quelques "flashes" détaillés, mais sans en chercher le lien ombilical leur donnant leur juste perspective et signification. A l'état brut, ce type de données ne détient aucune clef à une compréhension du vécu des classes populaires, parce qu'il n'éclaire pas l'articulation reliant les modes de vie aux conditions de vie objective.[1]

Il va sans dire que plus l'on se rapproche des implications strictement pédagogiques des conditions et modes de vie en milieux populaires, plus les données significatives et systématiques se font rares: on a à peine effleuré l'étude des contenus et modes d'apprentissage privilégiés par les classes populaires. A ce jour, seuls les travaux de William Labov sur la logique du "non-standard English" ont apporté un éclairage en ce sens.

---

[1] Se référer à la note 1 p. 14.

Ainsi, a-t-on peu de données éclairantes à apporter aux enseignantes sur le vécu subjectif des classes populaires et leur développement intellectuel et social propre. Cependant, la description objective de leurs conditions de vie, que révèlent certaines données statistiques et organisationnelles largement méconnues[1], constitue un point de départ important et indispensable à une juste perception des choses.

[1]Par exemple, celles sur l'impossibilité de recycler pour le travail plus de 25% des assistés sociaux; celles sur les accidents du travail, plus coûteux que les grèves; celles sur les maladies industrielles, etc.

PREMIERS PAS ET PREMIERS OBSTACLES À L'OUVERTURE DE L'ÉCOLE AU MILIEU

Le fait que l'école élémentaire ait été traditionnellement une institution particulièrement récalcitrante à toute influence extérieure et plus axée sur la consolidation et la conservation des valeurs que sur les changements sociaux, combiné au peu d'information systématique sur les conditions de vie et la culture des classes socio-économiquement dévaluées de notre société font que l'ouverture au milieu constitue pour l'école un défi de taille. Lancer une telle politique, c'est donner le départ à une recherche qui ne pourra qu'être longue, pleine de tâtonnements, d'erreurs et de réajustements. En fait, l'école ne sera ouverte au milieu que lorsque la pédagogie - son point névralgique - saura utiliser le vécu de l'enfant et les modes d'apprentissage privilégiés par ses conditions de vie pour amorcer son exploration du monde.

L'entrée physique des parents dans l'école par le biais des comités de parents, suivie en certains endroits d'une amorce de collaboration sur les plans parapédagogique et pédagogique a constitué un premier pas en ce sens et a découvert une première série d'espoirs et d'obstacles. D'un côté, les enseignantes ont pu constater le potentiel des parents - ils savaient parler, penser, discuter pertinemment et même aider -, leur intérêt pour l'école, et leur capacité d'apprécier; elles ont pu établir avec eux des relations plus chaleureuses et compréhensives. En même temps, elles découvraient le fossé qui séparait les conceptions pédagogiques des parents et les buts

qu'ils donnaient à l'école de ceux des enseignantes, les difficultés subséquentes de communiquer à ce niveau et l'envergure du travail à entreprendre; le peu de parents que leurs efforts réussissaient souvent à rejoindre; la difficulté d'établir des relations humaines et des projets avec un nombre significatif de parents, au départ non organisés, aux demandes parfois diamétralement opposées, souvent méfiants ou susceptibles à l'extrême tant à l'endroit des autres parents qu'à l'endroit des enseignantes elles-mêmes.

Du côté des parents, on découvrait une école neuve, plus attrayante pour l'enfant, avec ses charmes mais aussi ses excès bohèmes. Cette école nouvelle, qui avait tant dérouté et inquiété, on pouvait parfois la voir et même y poser des questions, voire en exiger des explications! On découvrait, par delà les éminences grises du corps enseignant qui défrayaient la chronique du quartier, des professeurs *encore* dévoués aux enfants, accueillants et bien intentionnés. Parallèlement, on constatait la lourdeur du système scolaire et l'impuissance des enseignantes, l'égarement et le manque de continuité en matière pédagogique, venant tant du Ministère que du manque de contact entre enseignantes. Sur un autre plan, on sentait la peur des enseignantes face à cette invasion des parents et l'exclusion systématique des parents de toute discussion sur la pédagogie ou quelque point significatif. On était entré dans l'école, oui, mais on était loin d'y faire le poids.

De ces perceptions mutuelles qu'ont eues parents et enseignantes de l'ouverture de l'école, on peut tirer une vue plus claire des prochains obstacles à franchir sur le chemin du rapprochement: le manque d'information des parents sur les buts et l'esprit des nouvelles pédagogies, le manque d'insight des enseignantes sur la vie en milieux populaires; la difficulté des enseignantes comme des parents à sortir de leur isolement et de leur méfiance; l'absence d'organisation et de sens collectif chez les uns comme chez les autres; leur inexpérience dans ce genre de relations collectives; l'anxiété venant de la nouveauté même de l'expérience et des tâtonnements qu'elle implique; les réajustements qui devront être réclamés d'une machine scolaire lourde qui, comme toute grosse bureaucratie, est plus rodée pour le contrôle que pour l'innovation et cherche la rentabilité à court terme. Et enfin, l'investissement considérable d'énergie que tout ceci constitue pour les enseignantes et les parents.

La prochaine étape apparaît assez clairement à partir de ces données: amener les enseignantes comme les parents à penser clairement les problèmes de l'école et à les exprimer franchement. Pour ce, il faudra que les uns comme les autres en arrivent à penser comme <u>groupe</u> ces problèmes, et non plus comme des individus dispersés cherchant chacun à protéger sa cote de popularité et à tirer le mieux possible son épingle du jeu.

Ce n'est que lorsque chacun des groupes concernés par le rapprochement de l'école aura réussi à cerner et analyser clairement sa perception du problème scolaire qu'une mise en commun de ces analyses pourra se faire sur un terrain où l'anxiété et la peur d'être attaqué ne bloqueront pas l'expression des vrais problèmes et la recherche efficace de solutions.

Ce n'est qu'en partant de leur intérêt commun, l'éducation scolaire de l'enfant, que parents et enseignantes pourront en arriver à des échanges fructueux sur leur vécu parce que l'information réciproque qu'ils se donneront s'inscrira dans un contexte significatif pour les deux groupes. Les éléments du vécu des familles qui seront alors amenés à l'attention des enseignantes[1] prendront un sens à la lumière du problème étudié, au lieu de ne constituer que des anecdotes de *sans allure*. La connaissance des perceptions des parents sur l'éducation permettra aux enseignantes de mieux saisir dans quel ordre de valeurs les parents inscrivent l'éducation de leurs enfants, et dans quel sens ils les motivent à l'école.

Ce rapprochement avec les parents ne constitue pas seulement un élément essentiel au prolongement et à la fructification de l'éducation scolaire de l'enfant. Il représente aussi un point de départ indispensable dans la connaissance de l'univers social de l'enfant.[2]

---

1. La réciproque est vraie pour les parents.
2. Cf. p. 18, note 1.

QUI RAPPROCHERA L'ÉCOLE DU MILIEU?

Il appert d'ores et déjà que s'il y a un rapprochement entre l'école et le quartier qui doit s'opérer, il ne pourra se faire que par ceux qui vivent au coeur des problèmes, c'est-à-dire les enseignantes et les parents. Il serait illusoire de penser que ce changement pourrait être imposé de haut, sans que la base n'ait défini l'ouverture de l'école comme un élément essentiel à la réussite scolaire de l'enfant et ne soit prête à s'engager dans une redéfinition de l'école en ce sens. Tout d'abord, parce que ce rapprochement ne constitue pas qu'une simple mesure additionnelleet périphérique: il implique un changement profond du mode de fonctionnement de l'école et de ses buts, nécessitant un investissement considérable de la base. Ensuite, parce que la nécessité et la philosophie d'un tel rapprochement viennent à peine de s'imposer, et que l'on n'en détient donc aucune *formule* d'application, pouvant s'imposer d'en haut; la recherche d'une telle *formule* ne peut se faire qu'avec la base, qui seule a <u>à sa portée</u>[1] une définition complète des problèmes et donc la possibilité de créer les instruments

---

1. Précisons bien que ce que nous voulons dire ici, ce n'est pas que la base a une définition complète du problème: il n'y a qu'à constater d'une part le peu d'éléments que les enseignantes connaissent de la situation objective des *défavorisés* et les analyses biaisées qui en découlent, et, d'autre part, comment les parents de milieux populaires adoptent volontiers les interprétations tronquées que font les classes moyennes sur leur situation et leurs capacités. Plutôt, nous voulons encore insister ici sur le fait que ceux qui vivent au coeur des situations ont une position privilégiée pour les observer, les analyser et les corriger, à condition bien sûr, qu'ils en aient les moyens.

de solution adéquats. Tant que les maîtres et les parents n'auront pas sérieusement analysé eux-mêmes les coordonnées du problème scolaire et n'auront pas la possibilité d'expérimenter de façon suivie et critique les solutions qu'ils y auront prévues, le rapprochement école-milieu restera une belle théorie. Ce n'est que lorsque enseignants et parents pourront arriver à s'exprimer sans contrainte et avec la volonté de s'attaquer au coeur des problèmes avec la plus grande lucidité possible que l'école bougera. Il n'y a pas de recette magique pour *sauver* l'école. L'addition de ressources, tant qu'elle ne partira pas d'une réflexion commune et poussée de la base sur ses problèmes, constituera un gaspillage de ressources non intégrées aux processus vitaux de l'école. De même que les programmes-cadeaux n'ont pas aidé les milieux socio-économiquement faibles à s'en sortir et à se prendre en charge, de même, de simples additions de ressources dans les écoles n'attireront que plus de demandes - à cause justement de leur peu d'efficacité -, à moins qu'elles ne s'inscrivent dans un projet lucide et ferme de s'en sortir[1].

---

1. On peut mettre à profit en parallèle les problèmes de l'intervention en milieux populaires pour rendre l'école *significative* pour les enseignants comme pour la population avec ceux de l'intervention dans le milieu de travail, dans le but de le rendre moins aliénant pour les travailleurs. A ce propos, les auteurs de Work in America notent: "il est impérieux que l'on rende les employeurs conscients que des réaménagements profonds ("thorough") du travail - et non simplement des mesures d'enrichissement ("job enrichment") ou de rotation ("job rotation") - ont amené un accroissement de 5% à 40% de la productivité... Il appert, après analyse, que l'ordre de grandeur de l'accroissement de la productivité est en général fonction de la profondeur des réaménagements" (Op. cit., 112, traduction libre).

   De même, concernant la recherche: "Nous devons nous rendre compte qu'une

LES PRÉREQUIS ORGANISATIONNELS A UNE PRISE DE CONSCIENCE COLLECTIVE DES PROBLÈMES SCOLAIRES.

Il va sans dire que la prise en charge collective des problèmes de l'école par la "base" et son ouverture aux réalités sociales qui l'entourent ne s'opéreront pas par génération spontanée. Il y a des conditions de base à créer pour permettre tout d'abord une prise de conscience commune, puis pour lui donner les moyens de s'opérationnaliser.

Amener le personnel d'une même école à s'asseoir autour d'une même table pour discuter des problèmes pédagogiques et de leurs racines est déjà un défi de taille[1]: un système d'ancienneté paralysant qui interdit toute mobilité entre écoles a doté celles-ci d'équipes hautement disparates, aux

---

simple augmentation de fonds pour la recherche purement académique n'est pas une réponse aux problèmes des travailleurs américains. La recherche n'amènera pas la découverte d'une formule qui maximise simultanément la productivité et la satisfaction au travail. Le réaménagement de chaque travail ("job") constitue plutôt une expérience unique - qui peut être facilitée par la connaissance de certains principes, de certaines techniques et expériences passées - mais une expérience qui requiert essentiellement la coopération (de toutes les parties concernées) dans un processus de tâtonnement ("trial and error process"). Ainsi, plus que de la recherche pure, avons-nous besoin 1) d'une traduction des théories existantes en méthodes applicables ("actionable methods") et 2) d'une volonté et d'un engagement à essayer de nouveaux modèles de travail "(Op. cit. p. 116, traduction libre).

Et enfin "Ce qui est le plus important à retenir, ce sont les hauts coûts sociaux des possibilités perdues ("lost opportunities") de participation à la base" (Op. cit. p. 186, traduction libre).

[1]Pour tout ce qui suit, se référer au rapport sur La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, pp. 77 - 123 et au rapport sur Les mères de milieux populaires face à l'école, CECM, septembre 1976

buts dépareillés, et souvent alourdies d'individus réfractaires aux milieux populaires ou tout simplement épuisés par une tâche que rend ingrate une structure scolaire inadéquate. De plus, il est loin d'être assuré que les directions, nommées plutôt que choisies par les équipes-écoles, non formées pour une tâche d'animation et sans autorité clairement définie puissent fournir le leadership nécessaire à de telles remises en question.

Les problèmes ne sont pas moins sérieux du côté des parents; les comités d'école apparaissent plus souvent comme un facteur de conflit entre parents que comme un facteur de cohésion: dans bien des quartiers, on voit d'un mauvais oeil ces postes prestigieux accaparés d'une année à l'autre par les mêmes personnages - toujours des "bons" parents - habiles à manipuler les assemblées électorales et fonctionnant ensuite en vase clos. Et c'est un fait qu'à date, peu de comités d'école se sont préoccupés de travailler avec une base élargie de parents, ou de se faire les porte-parole de ces derniers.

Si une affectation plus souple des enseignantes et des modes de fonctionnement plus démocratiques au niveau des parents sont des prérequis à une mise en commun des problèmes chez chacun des groupes, ils sont loin de pouvoir à eux seuls l'assurer. Encore faudra-t-il susciter le dialogue rendu possible par une animation adéquate, l'éclairer par une information pertinente et le soutenir en mettant à la disposition de chaque groupe des moyens concrets d'action et le pouvoir nécessaires[1].

---

[1]L'expérience des maternelles quatre ans est instructive à cet égard.

S'il paraît indispensable que les solutions aux problèmes de l'école en milieu populaire viennent de la base, il est non moins clair que sans les mesures administratives requises pour permettre cette prise en charge locale, rien ne pourra être mené à terme. Il ne suffit pas de prêcher l'ouverture des écoles au milieu, encore faut-il leur en donner les moyens.

CONCLUSION

POURQUOI CHANGER L'ECOLE?

Une intervention qui se veut lucide et efficace en milieux populaires doit nécessairement tenir compte des réalités que des années d'efforts et d'expérimentation ont dévoilées, et faire une analyse critique constante de ce qui s'entreprend. Parmi ces réalités, la plus significative est sans doute l'échec qu'a essuyé à ce jour l'école dans ses efforts de promotion individuelle des "défavorisés", attribué à la prédominance de l'influence familiale.

Malgré l'évidence de cet échec qui saute aux yeux dès qu'on s'attaque aux grands nombres, on s'attache souvent, chez les parents comme chez les enseignantes aux quelques cas qui réussissentà "s'en sortir" comme à une bouée de sauvetage. Sous prétexte que la bouée a servi à quelques-uns, on se refuse à réparer le bateau qui entraîne l'écrasante majorité vers le fond. Plusieurs de ceux-là même que l'école actuelle désavantage - les parents de milieux populaires - insistent pour maintenir essentiellement le système scolaire tel qu'il est, espérant que leur enfant sera le brillant qui s'en tirera mieux que les autres; la peur de perdre la seule chance d'avancement qui leur soit ouverte en fait parfois les plus ardents défenseurs d'une école foncièrement dysfonctionnelle pour eux, s'attachant exclusivement aux modes de fonctionnement et réalités des classes favorisées. De même, les enseignantes qui ont acquis certains avantages de l'Opération Renouveau - qu'elles con-

sidèrent comme le minimum vital - craignent une réorientation de l'intervention en milieux populaires, malgré l'inefficacité même qu'elles attribuent à certaines mesures: mieux vaut avoir cela que rien du tout.

En fait ces angoisses sont présentes au seuil de toute réorientation: on est sûr au moins de ce qu'on a; mais qui peut se fier à ce qu'on promet? Ainsi, qualifiera-t-on "d'utopique" ou "d'irréaliste" tout ce qui constitue une expérience nouvelle, oubliant volontiers l'irréalisme des mesures en vigueur, que traduit leur efficacité mitigée.

Il est à noter d'ailleurs que par delà l'option ouverte de la majorité des parents et enseignantes pour une école traditionnelle, les problèmes mêmes que soulignent les deux groupes ne peuvent raisonnablement être réglés dans le cadre de cette école. La non-adaptation des programmes, le désintérêt des enfants, le retrait des familles mentionnés par les enseignantes, la démobilisation des enseignantes, leur manque de sensibilité aux modes de fonctionnement des enfants et le peu de résultats récoltés au bout d'une scolarité prolongée, mentionnés par les parents, sont des problèmes qui semblent difficilement solubles dans le cadre actuel de l'école. En fait, ils pointent tous vers une perte de *signification* de l'enseignement tant pour les enseignantes que pour les enfants et leur famille. C'est en fait pour répondre à ce problème de fond qu'un ressourcement de l'école au vécu même des classes populaires a été proposé; cette option qui s'inscrit dans le sens des problèmes mentionnés, ressort aussi de l'aboutissement des recherches américaines en milieux "défavorisés", comme l'illustre notre première section.

CREERA-T-ON DES GHETTOS?

La crainte que l'on rencontre chez plusieurs qu'une politique d'ouverture de l'école aux réalités des milieux populaires n'aboutisse à une éducation à rabais et n'emprisonne l'enfant dans un univers clos, sans ouverture sur le monde, tient de la même réduction perceptuelle qui fait redouter que les enfants ne perdent ainsi "leur seule chance" de s'en sortir. En fait, on ne réalise pas qu'au départ l'école actuelle crée déjà des ghettos, car elle ignore systématiquement le vécu des classes ouvrière et prolétaire, qui représentent 40% de notre population. Que le ghetto auquel se rattache l'école soit le ghetto doré des classes favorisées ne change rien au fait qu'il reste un ghetto.

Sur un autre plan, on est porté à considérer l'univers des milieux populaires comme la limite du champ d'exploration d'une école "ouverte" plutôt que son tremplin de départ. Le peu de données que nous possédons sur les réalités vécues des classes populaires et la dévaluation anticipée dont elles sont l'objet font qu'on ne voit souvent pas leurs richesses et la connection intime qui les relie aux réalités plus "belles" de notre société - qu'elles éclairent étrangement - et qu'on les pré-juge comme limitantes et handicapantes pour l'enfant.

En fait, l'ouverture aux milieux populaires a très inversement pour but de faire éclater le ghetto où vivent les masses moins favorisées

de notre société et de mettre les réalités populaires sur la carte de l'école, où n'ont figuré d'abord que les réalités aristocratiques, puis les réalités des classes bourgeoise et moyenne. Loin de vouloir évincer de l'école quelque partie de la réalité sociale que ce soit, l'école ouverte se propose au contraire d'y intégrer un panneau trop longtemps oublié, celui des réalités ouvrières et prolétaires.

Sur le plan plus strictement pédagogique, l'ouverture au milieu se présente d'abord comme une clef à l'exploration du monde pour l'enfant[1], comme un préliminaire indispensable à une prise de signification à ce qu'il apprend du monde. Ouvrir la pédagogie aux réalités populaires, ce n'est pas la limiter à ces réalités: c'est se servir de ces réalités pour aborder de façon significative la réalité plus vaste à laquelle elle est de fait intimement reliée.

---

[1]Cf. note 1 p. 18